



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROSANGELA LOPES DA SILVA

**DA RETENÇÃO ESCOLAR À EVASÃO NAS TURMAS DA EJA: O
OLHAR JUVENIL SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

JOÃO PESSOA

2019

ROSANGELA LOPES DA SILVA

**DA RETENÇÃO ESCOLAR À EVASÃO NAS TURMAS DA EJA: O
OLHAR JUVENIL SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia, à Comissão
Examinadora da Universidade Federal da
Paraíba.

Orientador: Prof. Eduardo Antonio de Pontes
Costa

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Rosangela Lopes da.

Da retenção escolar à evasão nas turmas da EJA: o olhar
juvenil sobre suas trajetórias escolares / Rosangela
Lopes da Silva. - João Pessoa, 2019.
45 f. : il.

Orientação: Eduardo Antonio de Pontes Costa.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

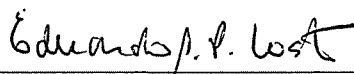
1. Educação de Jovens e Adultos. Jovens. Retenção. 2.
Evasão. I. Eduardo Antonio de Pontes Costa. II. Título.

UFPB/BC


ROSANGELA LOPES DA SILVA

**DA RETENÇÃO ESCOLAR À EVASÃO NAS TURMAS DA EJA: O
OLHAR JUVENIL SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

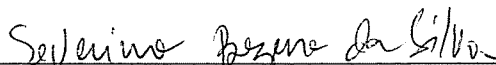
Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:



Prof. Dr. Eduardo Antonio de Pontes Costa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Orientador)



Profa. Dr^a Quêzia Vila Flor Furtado
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa/PB

2019

Dedico esse trabalho especialmente a minha
mãe, pois o que sou devo a Deus e a ela...

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela pela qual hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Ao meu orientador Prof. Dr. Eduardo Antonio de Pontes Costa pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Agradeço a todos os professores por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado mas por terem me feito aprender. A palavra mestre nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais, sem nominar, terão os meus eternos agradecimentos.

Aos meus pais, ao meu esposo Heráclito Fernandes da Mota, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação o meu muito obrigado.

Resumo

Este estudo buscou conhecer as opiniões dos jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre suas experiências escolares. A premissa da presente investigação entende que o fenômeno da retenção escolar produz o sujeito da evasão da EJA, diferentemente do jovem que retorna ao processo de escolarização após a maioridade, a partir das práticas de reprovação e de retenção escolar. Sabemos que o problema do acesso e da permanência ainda se constitui em desafios que precisam ser superados. Do ponto de vista metodológico, o estudo é de caráter qualitativo (GIL, 2002). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental realizada numa escola da rede pública de ensino do município de Cabedelo/PB. Foram analisados a ficha-individual e o Diário de Classe referentes aos anos de 2017 e 2018 bem como foram realizadas entrevistas semiestruturadas, apoiadas com cinco jovens matriculados nos Ciclos III e IV da EJA. A organização e o tratamento dos dados baseiam-se na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados indicam que os jovens vão para as turmas da EJA, ou são “obrigados” pelo próprio sistema de ensino, frente à produção da retenção e da evasão escolar promovida pela escola, como observamos na pesquisa. Somado a esse, outros efeitos negativos dizem respeito à sua falta de adaptação nas turmas heterogêneas, em função da diferença de faixa etária na mesma sala de aula. A questão do preconceito também é observada nas narrativas dos jovens a partir do olhar do adulto quando os “rotulam de intrusos”. A ausência de identidade com relação aos espaços escolares é também apontada pelos entrevistados. A relação entre aprender e ensinar, eles afirmam que há inadequação desses conteúdos, os quais, conseqüentemente, não fazem relação com a sua vida cotidiana. Na composição das turmas, eles alegam que há diferença de comportamento/atitude e de “ritmo” de aprendizagem em relação aos adultos e idosos. Nesse contexto, essas variáveis corroboram o processo de exclusão da escola nas turmas da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Jovens. Retenção. Evasão.

Abstract

This study searched to know the young's opinions of the Education of Youth and Adults (EJA) about their school experiences. The proposition understands that the phenomenon of school retention produces the dropout, unlike the young who returns to the schooling process after the age of majority, from the practices of failure school. We know that the problem of access and permanence is still challenges that needs to be overcome. The empirical research is qualitative-quantitative (GIL, 2002). This is a bibliographical and documentary research was done in the public school in Cabedelo-PB. The individual file and the class diaries were analyzed the years of 2017 and 2018, interviews with a semi-structured instrument with five young enrolled in cycles III and IV of the EJA. The organization and processing of data are based on content analysis (BARDIN, 1977). The results indicate that the youngs go to the EJA classes, or they are "obliged" by the education system itself, as opposed to the production of school retention and dropout promoted by the school, as we observed in the research. Added to this, other negative effects are related to their lack of adaptation in heterogeneous groups, due to the difference of age in the same classroom. The issue of prejudice is also observed in juvenile narratives from the perception of adults when they are "labeled of uncanny". The absence of identity with regard to school spaces is also pointed out by the interviewees. The relationship between learning and teaching, there is inadequacy of these contents, which, consequently, have no relation with their daily life. In the composition of the classes, they claim that there is a difference in behavior/attitude and "rhythm" of learning in relation to adults and the elderly. In this context, these variables corroborate the exclusion process of the school in the EJA classes.

Keywords: Youth and Adults of Education. Young people. Retention. Dropout.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HAF – Homicídios por Arma de Fogo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.. | 24 |
| QUADRO 2 – A RELAÇÃO COM AS DISCIPLINAS..... | 24 |
| QUADRO 3 – A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO..... | 25 |
| QUADRO 4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA..... | 25 |
| QUADRO 5 – A RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR..... | 26 |
| QUADRO 6 – ESCOLA E TRABALHO..... | 26 |
| QUADRO 7 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE A QUE PRETENDE CHEGAR..... | 28 |
| QUADRO 8 – PROJETOS PARA O FUTURO..... | 30 |
| QUADRO 9 – COMO ELES PENSAM A ESCOLA..... | 32 |
| QUADRO 10 – A RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR..... | 34 |
| QUADRO 11 – ESCOLA E TRABALHO..... | 37 |
| QUADRO 12 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE PRETENDE CHEGAR..... | 37 |
| QUADRO 13 – PROJETOS PARA O FUTURO..... | 38 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 OBJETIVOS | 14 |
| 1.1.1 Objetivo geral | 14 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 14 |
| 2 MARCO TEÓRICO | 15 |
| 3 METODOLOGIA | 20 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 22 |
| 4.1 A escola e seu contexto | 22 |
| 4.2 Ficha-individual e diário de classe | 23 |
| 4.3 Os jovens e suas trajetórias no ensino fundamental | 27 |
| 5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES | 40 |
| 6 REFERÊNCIAS | 41 |
| 7 APÊNDICE | 43 |
| 7.1 Instrumento - Entrevistas | 43 |
| 8 ANEXO | 44 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa permite falar de dois aspectos importantes da minha trajetória profissional. Primeiro: ele é o resultado de reflexões que venho desenvolvendo como licencianda em pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2012; e segundo: refere-se à minha situação ocupacional, há 14 anos, como auxiliar administrativo de uma escola da rede municipal em Cabedelo.

Ao longo da minha trajetória no curso de Pedagogia, venho observando a escola onde trabalho e reflito sobre as questões administrativas e didático-pedagógicas, relacionando-as com os fundamentos teóricos estudados nas disciplinas do referido curso onde, na maioria das vezes, percebo que a escola apresenta retrocessos consideráveis tanto nas turmas de ensino fundamental (I e II) como nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

“Retrocessos” consideráveis na baixa qualidade do ensino e da aprendizagem quando tenho por base os diários de classe, já que trabalho na secretaria da escola. Na educação fundamental, o número de alunos reprovados, desistentes e retidos é elevado. A partir do terceiro ano do ensino fundamental, em específico, há alunos na condição de retidos. Ao completarem treze ou quatorze anos de idade, e diante dessas trajetórias escolares descontínuas, eles apresentam defasagem em relação à idade e ao ano escolar em função da retenção acadêmica. Eles são, conseqüentemente, matriculados nas turmas da EJA da própria instituição, em função do direito à educação nesse segmento – EJA, a partir dos quinze anos de idade para o ensino fundamental.

Com efeito, pouca qualidade na formação dos alunos e a produção do sujeito da retenção escolar são problemas recorrentes no ensino fundamental da escola onde atuo, certamente, para crianças e adolescentes das classes populares.

Tal problemática localiza-se, também, nas turmas da EJA nas quais os estudantes a partir dos quinze anos passam a compor um dado de realidade social cujo sistema de ensino “empurra” para a educação de adultos. Este quadro, que reflete grave crise social em nosso país, reforça a realidade de crianças e jovens pobres que passam a contabilizar os sujeitos descontínuos da educação básica. Nesta direção, baixa escolaridade e de pouca qualificação profissional sinalizam para uma equação do direito à educação traduzida, no cotidiano escolar, apenas no acesso aos processos de escolarização.

Sabemos que a EJA surge com o objetivo de atender àquelas pessoas que não tiveram oportunidade ou, mesmo que a tivessem, não puderam aproveitá-la, quaisquer que tenham sido seus motivos, para estudar em série adequadas à idade; e também está estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. E aqui questionamos: Quem são os sujeitos que chegam, cada vez mais jovens, às turmas de EJA? Por que eles estão sendo excluídos do ensino regular? É relevante destacar que no Artigo 38 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, é definida a idade “mínima” para a realização dos exames: maiores de 15 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Fundamental, e maiores de 18 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Médio. Jovens com idade inferior às estabelecidas acima devem frequentar as escolas regulares.

Vários fatores vêm sendo analisados para o aumento significativo da presença dos jovens nesta modalidade de ensino. Entre eles, temos aqui as deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão e a repetência – que ocasionam a defasagem entre a idade/série; a possibilidade de aceleração de estudos – como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio; e a necessidade do emprego. Todos esses fatores contribuem para a migração dos jovens à EJA. É preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes. Na escola onde trabalho, pelo menos dois desses determinantes podem ser identificados: baixa qualidade do ensino e a relação do material didático com as experiências dos alunos. E, para os jovens adolescentes pobres, uma mesma realidade se impõe: a necessidade de trabalhar ainda na infância para ajudar no sustento de suas famílias, casamentos precoces, fracasso escolar, entre outros.

Para a maioria desses alunos, a EJA seria o “caminho rápido” como uma alternativa à escola regular? Como recuperar o tempo perdido decorrente da evasão ou da defasagem idade-ano escolar? A estratégia de recuperação via EJA não parte necessariamente dos jovens. Há práticas que naturalizam o lugar desses sujeitos. Alunos com pouco nível de escolarização, os indisciplinados, os “problemáticos”, “burros” etc., não seriam estes os sujeitos da EJA produzidos pelo próprio Estado, pelo sistema de ensino? E como superar essa condição,

normalmente naturalizada tantas vezes por práticas escolares e pedagógicas inadequadas?

Quando o aluno não aprende, ele passa a ter uma imagem marginalizada pela sociedade, pelo sistema de ensino que não soluciona o problema, o que gera o tão “famoso” fracasso escolar e, como resultado, a evasão provocada por tal fracasso e pela heterogeneidade dos alunos da EJA – e o não reconhecimento da heterogeneidade no aluno da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las.

Esses jovens vão para EJA e não conseguem se adaptar às turmas, situação causada pela heterogeneidade de faixas etárias em uma mesma sala de aula. Considerados muitas vezes “intrusos” numa escola feita para adultos, esses jovens também sofrem exclusão na rede. Falta identificação com a escola, há inadequação dos conteúdos muitas vezes pouco relacionados à vida cotidiana deles e há diferença de postura e de ritmos de aprendizagem em relação aos colegas mais velhos.

Os alunos, na condição de jovens adolescentes, ultrapassam, às vezes, a idade estabelecida para o estudo diurno, nas suas trajetórias escolares interrompidas com sucessivas reprovações. Na unidade escolar em que atuo, alguns jovens que se encontram nessa situação educacional aparentam não fazer “muita questão” de “passar de ano”. Não estaria a escola contribuindo para o desestímulo, para a desmotivação? Para eles, o direito à educação fala apenas do acesso e não da permanência, da qualidade na formação. Como tenho observado nos diários de classe, nas fichas individuais dos alunos (as), atas finais ou relatório do ano letivo da escola, um número expresso é composto de repetentes desde a primeira fase do ensino fundamental. E eles são conduzidos a estudar à noite por serem identificados e percebidos como “alunos-problema”.

Como consequência, deparam-se com o fracasso escolar, cujo histórico na escola oscila entre a retenção no ensino fundamental e a evasão escolar nas turmas da EJA. Neste sentido, não há como deixar de pontuar a questão da exclusão do direito ao acesso aos saberes escolares importantes e imprescindíveis para crianças, adolescentes e jovens das classes populares, até o término da educação básica.

O pressuposto desta investigação busca compreender como o fenômeno da retenção escolar produz o sujeito da evasão da EJA, diferentemente do jovem que

retorna ao processo de escolarização após a maioridade, a partir das práticas de reprovação e de retenção escolar como temos observado no cotidiano escolar.

Neste sentido, nosso estudo apresenta os seguintes objetivos:

Geral:

1. Conhecer as opiniões dos jovens da EJA sobre suas experiências escolares.

Específicos:

1. Identificar as trajetórias formativas no processo de escolarização, a partir dos dados referentes ao perfil do aluno, à matrícula, à aprovação, à reprovação e à desistência, nos anos de 2017 e 2018.
2. Analisar, na ficha individual e no diário de classe, como os alunos são caracterizados.
3. Conhecer e analisar a relação dos jovens com os saberes do livro didático, da escola e do professor.
4. Compreender o lugar que a trajetória escolar ocupa nos seus projetos para o futuro.

2 MARCO TEÓRICO

É importante destacar que a garantia do direito à educação em nosso país tem apresentado avanços significativos. A Constituição Federal (CF), de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394 de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, fundamentam princípios importantes para o âmbito da educação de adultos.

A EJA, como um campo teórico e metodológico, vem no bojo desses marcos fundamentando-se e buscando afirmar o direito à educação dentro do paradigma do aprender ao longo da vida. Para Haddad (2017), o Brasil apresentou passos importantes na garantia do direito à educação ao ampliar acessibilidades, ao ampliar disponibilidade de vagas, na tentativa de incluir a diversidade de sujeitos, de lugares e de culturas específicas.

Por outro lado, destaca Haddad (2017), há retrocessos significativos no campo dessas conquistas, pois a tentativa de universalização foi produzida sem “[...] conseguir garantir qualidade (aceitabilidade) e universalidade na oferta e principalmente sem criar as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social” (Ibidem, p. 30-31).

Neste contexto, entendemos que a retenção e a evasão escolar representam a ausência das “condições necessárias” no que se refere às políticas de acesso e de permanência na educação básica, incluindo-se aqui, a educação de jovens e adultos.

Verificamos uma nova composição das turmas da EJA: antes formadas quase exclusivamente por adultos que se afastaram da escola, hoje se configuram como espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria, não se afastaram da escola. Neste momento em que a educação se torna universal, acessível a todos, deparamo-nos com a presença majoritária de jovens excluídos da sala de aula regular, que buscam a EJA ou para ela são encaminhados pelo próprio sistema de ensino. [...]. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 181).

A 5ª Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Confintea) realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, apresenta-nos uma nova concepção de educação de jovens e adultos frente às práticas já existentes em função do intercâmbio entre os sistemas formais e não-formais, de inovação, além dos aspectos criativos e flexíveis que deverão também ser considerados. Nesta configuração, tais desafios:

[...] devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral. (UNESCO, 1997, p. 23).

Segundo a Declaração de Hamburgo, o conceito de educação básica significa oferta para todas as pessoas, independentemente da faixa etária, a oportunidade de elas desenvolverem suas potencialidades individuais e em contextos coletivos. O Artigo 205 da CF é claro ao afirmar que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a participação e colaboração da sociedade civil, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

Entendemos que o direito à educação é o resultado de lutas intensas dos movimentos sociais, dos agentes internacionais e seus respectivos documentos que reafirmam o direito à educação como um direito humano fundamental (HADDAD, 2017), notadamente, diante do mundo em rápida transformação advinda das novas tecnologias e dos novos desafios postos pelo mercado de trabalho. Realidade esta certamente produtora de novas formas de exclusão e desigualdades sociais.

E como diz a Declaração de Hamburgo (1997, p. 22) ainda no âmbito do conceito da educação básica:

Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as em condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos.

No Brasil, as primeiras tentativas de garantir o direito à educação remontam à Constituição de 1934, em que consta o Artigo 150 que irá falar sobre o dever do Estado no tocante ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, inclusive, aos adultos. A trajetória da educação de adultos, como objeto das políticas públicas, ganha visibilidade neste contexto, “[...] com a implantação do sistema público

de educação elementar no País e o esforço do governo federal de inserir os jovens e adultos não escolarizados nesse sistema [...]” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 50).

Nesse âmbito, e dentro de um contexto de Estado brasileiro já marcado por profundas desigualdades sociais, irrompem a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), sob a coordenação de Lourenço Filho, e a Campanha Nacional de Educação Rural (1952), ambas com a finalidade de erradicar o analfabetismo. Vale ressaltar que a 1ª Confinteia, realizada em Helsinore, em 1949, na Dinamarca, já denunciava, num contexto pós-Guerra (1939-1945), um elevado número de sujeitos analfabetos no mundo, e o Brasil também estava inserido nessa problemática. Para Jardimilino e Araújo (Ibidem, p. 50): “Discutia-se, já nessa época, o atendimento diferenciado dessa demanda, levando em conta a identidade dos jovens e adultos, a necessidade de classes de alfabetização e a redução espaço-temporal do período do curso (Quaresma, 2008) [...]”.

É importante destacar que o Brasil passou a um país signatário de diversos acordos internacionais, a partir do contexto da criação das Organizações das Nações Unidas em 1948, bem como da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. E, ao longo dos idos 1940 até os dias atuais, é recorrente afirmarmos que, no campo educacional brasileiro, no seu sentido ampliado, apesar de resultados exitosos no aspecto vinculado ao acesso à educação, os retrocessos podem ser percebidos nas práticas escolares bem como em trabalhos analíticos que apontam para os antagonismos que permeiam e produzem as políticas educacionais em nosso país. Como destaca Haddad (2017, p. 29):

Ainda em relação ao direito à educação escolar, é necessário não condicioná-la (sic) à necessidade de mercado, como função meramente voltada ao campo econômico. Nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como um direito para a formação para a cidadania, como formação geral das pessoas, para a conquista do seu bem-estar.

Nesse “véu nebuloso” do direito à educação, e que nos permite falar sobre a permanência de uma educação de “segunda classe”, temos a linguagem histórica do fracasso escolar, mormente nas escolas públicas, produzindo os sujeitos da retenção e da evasão escolar. Reconhecê-los como sujeitos inseridos na lógica de uma cidadania plena é lutar pela efetivação da amplitude e da qualidade no campo do

dever, inclusive, quando a expansão no Brasil sempre ocorreu “[...] num quadro de permanente e profunda concentração de renda e riqueza” (HADDAD, 2017, p. 31).

A legislação educacional brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar o aluno em seu percurso sócio-educacional. A atual LDB assegura este princípio ao afirmar que: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A despeito disso, o que observamos é que o dever do Estado não tem sido pleno, em específico, no campo da educação básica e nas suas respectivas modalidades. Processos de retenção escolar, evasão escolar, juvenilização na EJA, processos de infantilização, ausência de professores com formação específica aos sujeitos da educação de adultos etc., demonstram recuos importantes que reafirmam práticas que desrespeitam o direito à educação. Com efeito, segundo assinala Paiva (2016, p. 101): “A correlação de forças que se coloca, na perspectiva do direito, ao pensar em construir uma nação para todos, evidencia a longa luta que vem sendo travada no país: de direitos proclamados a direitos reais, nos diferentes momentos”.

Nesse campo de correlação de forças, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 fala-nos, entre outras questões, das funções pertinentes no campo da Educação de Jovens e Adultos. A primeira, a reparadora, “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7). A função equalizadora objetiva dar garantia a trabalhadores e a demais segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, pessoas privadas de liberdade etc. E a última, a função permanente, se traduz “[...] no apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11).

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, ao instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dá ênfase nos aspectos referidos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de educação de adultos bem como na oferta dessa modalidade através da Educação a Distância; determina, em específico, a idade

mínima para os cursos da EJA a partir dos 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio (BRASIL, 2010).

E aqui cabem indagações: Como equacionar tal processo, tomando por base o direito à educação, o acesso e a permanência dos estudantes no sistema regular de ensino? O jovem e o adolescente que são conduzidos às turmas da EJA, e oriundos das classes populares, constituem os sujeitos “aparentemente” constituídos de direitos quando a produção de uma certa “migração perversa” do próprio sistema de ensino dá legitimidade, muito embora possamos observar resultados exitosos na educação básica, ao lugar social desses mesmos sujeitos? Estamos falando da “punição dos pobres” na acepção de Loïc Wacquant (2002), na medida em que crianças e adolescentes não “encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria” (BRASIL, 2010, p. 13)?

Como bem observa Arroyo (2007, p. 24), superar essa mesma legitimação por parte do Estado e da sociedade civil é procurar situar o jovem e o adulto em suas trajetórias humanas, pois “eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência”.

3. METODOLOGIA

Trata-se a presente investigação de um estudo de caso (GIL, 2002). O objeto de análise é compreender a situação escolar dos jovens da EJA, ao tomar por base o que eles dizem sobre suas trajetórias escolares descontínuas.

A natureza do estudo é quali-quantitativa (GIL, 2002), realizada em uma escola da rede municipal de Cabedelo, um dos municípios que compõem a Região Metropolitana de João Pessoa. A trajetória do trabalho de campo apresenta os seguintes passos: o primeiro refere-se à pesquisa bibliográfica e documental. A documental deu-se a partir da análise dos registros no Diário de Classe e na ficha individual do aluno, contemplando os anos de 2017 e 2018. Informamos que a escolha desse período se deu em função da informatização dos dados pela escola, a partir de 2017, o que nos garantiu, de certa forma, ter acesso às informações sistematizadas no tocante às categorias de retenção, desistência, aprovação, reprovação, defasagem idade/série nas turmas do Ensino Fundamental I e II; e a problemática da evasão e desistência escolar nas turmas dos Ciclos III e IV da EJA.

O segundo passo apoia-se na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 44) que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, com base na entrevista do tipo semi-estruturada com cinco jovens, os mais frequentes e matriculados nos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental da EJA, entre os meses de fevereiro e março de 2019. A coleta de dados buscou conhecer, num primeiro momento da entrevista, a trajetória escolar no Ensino Fundamental sequencial regular, a partir das seguintes questões norteadoras: a) a relação do jovem com as disciplinas; b) com os professores e; c) com a escola. E, num segundo momento, somadas a essas questões, foram investigadas também: a) a relação entre escola e trabalho; b) a escolaridade a que os jovens pretendem chegar e; c) os seus projetos para o futuro.

É importante acrescentar que os jovens desta pesquisa foram alunos de uma mesma Instituição, que não encontraram o devido acolhimento no ensino sequencial regular e que foram conduzidos pelo próprio sistema de ensino à turma da EJA, pelo consentimento do responsável ou pelo retorno do jovem à tentativa de conclusão do Ensino Fundamental. O “consentimento” refere-se a uma “manobra” da gestão escolar ao propor aos pais ou responsáveis a condução do aluno com baixo rendimento escolar, o considerado “aluno-problema”, à turma da educação de adultos quando ele

passa a atingir a idade mínima para o ingresso nos cursos da EJA, ou seja, a partir de 15 anos completos, no Ensino Fundamental, e de 18 anos para o Ensino Médio, conforme institui a Resolução CNE/CEB nº 3, de 2010, artigo 5º. E como respeitar o direito à educação diante do processo de desescolarização produzido pelo próprio sistema de ensino?

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A ESCOLA E SEU CONTEXTO

A instituição conta com 521 alunos, nos três turnos, com o Ensino Regular do Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), pela manhã, com 198 alunos; do Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), à tarde, com 192 alunos; e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com 131 alunos dos Ciclos I, II, III e IV. A escola está instalada num prédio próprio e dispõe de 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) despensa, 01 (um) almoxarifado, 01 (um) refeitório, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) conjuntos de banheiros para alunos, 01 (um) banheiro para os funcionários, 01 depósito.

Localizada às margens da linha férrea, no bairro do Renascer III, no município de Cabedelo/PB, a desigualdade e a exclusão social marcam a territorialidade do lugar. Consumo e tráfico de drogas, roubos e assassinatos expressam e marcam, também, o cotidiano dos moradores, com pouca escolaridade e baixa qualificação profissional. Tal cenário expressa a negação do direito a uma vida digna (HADDAD, 2017).

Segundo o Mapa da Violência 2016, e entendemos os dados de Homicídio por Armas de Fogo (HAF) como um dos efeitos do processo de exclusão ao produzir crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, Cabedelo apresenta uma taxa média de 45,3% HAF por 100 mil habitantes. O município passou a configurar o que o Mapa da Violência caracteriza como um dos “lugares da violência nacional” (WASELFISZ, 2016). E como identificar nesse território de produção de vulnerabilidade expressões culturais de resistência, de lutas, frente a um destino previamente dado?

Entre algumas variáveis que promovem zonas de exclusão social, dados preocupantes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano referência de 2010, revelam que o percentual da população do município com rendimento nominal per capita de $\frac{1}{2}$ salário mínimo chega a 39,2%. A taxa de esgotamento sanitário é de 51,1% e a urbanização das vias públicas corresponde a ínfimos 8,1%.

Há, conseqüentemente, toda uma população local empobrecida em que o imperativo do trabalho informal impõe às famílias pobres formas de sobrevivência

diante do descaso do Poder Público. Renascer III é o território “das sobras” urbanas, onde o crime e a marginalidade dividem o poder e, na maioria das vezes, passam a impor suas “regras” aos moradores do bairro. Identificamos, também, que há uma forte ausência de ruas urbanizadas e de coleta seletiva de lixo.

O atendimento médico à região é precário, havendo apenas um posto de saúde. Quanto ao atendimento hospitalar, a unidade mais próxima é o Hospital Padre Alfredo Barbosa, que se localiza a aproximados 14 km de distância do centro do município.

O serviço de transporte público é ineficiente. Os moradores dispõem apenas de uma linha de ônibus. Há três estabelecimentos públicos de ensino: 03 da rede municipal e 01 da estadual. Identificamos que não existem, também, espaços de lazer adequados no local de moradia para as crianças e jovens, o que aprofunda ainda mais a instabilidade social no bairro, pois, aliada à falta de oportunidades de emprego, a falta de atividades reivindicatórias, lúdicas e ou prazerosas “empurra” esses mesmos sujeitos a situações de vulnerabilidade social. Desse modo, retirar desses sujeitos os “direitos duramente conquistados”, como o de usar os espaços públicos para expressarem as suas contestações, “[...] retira-lhes a capacidade de expressar seu inconformismo no interior mesmo da sociedade que os coloca em situação de imensa desigualdade social” (GONÇALVES, 2007, p. 110).

4.2 FICHA-INDIVIDUAL E O DIÁRIO DE CLASSE

Dos cinco jovens participantes da pesquisa, apenas um aparece na ficha individual declarando-se de cor branca. Os demais de cor parda. A pouca escolaridade dos pais reflete e não foge à regra da histórica negação ao direito à educação para a população das classes populares. Mesmo que as informações inscritas na ficha-individual não indiquem se eles concluíram ou não algum nível de escolaridade da educação básica, o que temos é a informação que a maioria estudou até o 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outro até a antiga 1ª série. Uma mãe declarou que estudou até a 5ª série e outra o 7º ano. Vale salientar que há imprecisões com relação às terminologias. São informações “soltas”, imprecisas, na ficha-individual.

Com relação ao trabalho dos pais, atividades com pouca escolaridade e baixa qualificação profissional indicam uma relação muito próxima entre o nível de escolaridade e a atividade laboral informada pelos pais no instante da matrícula.

Assim, nas fichas individuais, auxiliar de serviços (02) e doméstica (04) são as ocupações mais recorrentes, seguidas de agricultores (02) e servente de pedreiro (01). Um dos pais declara-se aposentado. Quanto à origem, são jovens do estado da Paraíba, sendo de João Pessoa 04 (quatro) e outro de Bananeiras, região do brejo paraibano.

Nas fichas-individuais dos anos 2017 e 2018, identificamos os seguintes perfis: para o ano de 2017, a Turma A do Ciclo III apresenta 30 alunos, com uma média de idade de 22,76 anos com uma convergência mais predominante de 14 a 29 anos. Do total de 30 alunos, 04 apresentavam idade de 14 anos. Identificamos também alunos entre 30 e 50 anos. Para a Turma B do Ciclo IV, a média de idade é de 29,52 anos; sendo predominantes jovens entre 15 e 30 anos. Há também adultos e idosos, com idade variando entre 29 e 62 anos. Na turma do Ciclo IV, 21,28 é a média de idade dos alunos. Jovens entre 15 e 35 são dominantes. E há alunos entre 38 e 59 anos.

Ainda neste contexto, para o ano de 2018, a turma do Ciclo III tem um perfil de alunos com uma média de 27,71 anos de idade. De um total de 57 anos, 33 alunos encontram-se na faixa etária de 15 a 30 anos de idade. Os demais se encontram na faixa etária de 31 a 63 anos. Na turma do Ciclo IV, a média de idade é de 21,02 anos. A predominância é entre 13 a 25 anos, com 31 alunos. E entre 30 e 59 anos, 06 alunos. Somente 01 aluno tinha 13 anos.

E o que esses dados evidenciam? Eles denunciam os retrocessos que o sistema de ensino reproduz com uma parcela de adolescentes e jovens pobres. Os que apresentam faixa etária entre 13 e 14 anos foram conduzidos às turmas da EJA em “acordo” feito com a gestão da escola e os pais ou responsáveis.

Ainda com base nos dados acima, perguntamo-nos: Será que a escola pensa e propõe projetos que contemplem saberes e práticas mais específicas em relação a diversidade desses sujeitos, nos dois ciclos?

Nos quadros que se seguem é possível observarmos a relação entre as trajetórias escolares e o nível de sucesso escolar, no que diz respeito à totalidade de alunos matriculados nos Ciclos III e IV.

Os dados referidos ao desempenho escolar – avaliação – e registrados nos diários de classe do Ciclo III, Turmas A e B, ano referência 2017, a partir dos saberes de Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Inglês e Artes apontam que,

dos 55 alunos, gênero masculino 28 e feminino 27, apenas 19 foram aprovados. Vejamos abaixo os Quadros 1 e 2, com relação ao desempenho escolar e avaliação.

Quadro 1. Desempenho escolar e avaliação da turma do ciclo III

| | Aprovado | Reprovado | Transferido | Desistente | Evadido |
|------------|----------|-----------|-------------|------------|---------|
| Português | 11 | 01 | 00 | 05 | 13 |
| Matemática | 11 | 02 | 00 | 05 | 12 |
| Geografia | 11 | 03 | 00 | 06 | 10 |
| Ciências | 11 | 03 | 00 | 04 | 12 |
| História | 11 | 03 | 00 | 05 | 11 |
| Inglês | 11 | 02 | 00 | 05 | 12 |
| Artes | 11 | 02 | 00 | 07 | 10 |

Fonte: Elaborado com base no Diário de Classe, ano referência 2017, turma “A”.

Quadro 2. Desempenho escolar e avaliação da turma do ciclo III

| | Aprovado | Reprovado | Transferido | Desistente | Evadido |
|------------|----------|-----------|-------------|------------|---------|
| Português | 08 | 01 | 00 | 04 | 12 |
| Matemática | 08 | 01 | 00 | 05 | 11 |
| Geografia | 08 | 01 | 00 | 04 | 12 |
| Ciências | 08 | 01 | 00 | 06 | 10 |
| História | 08 | 01 | 00 | 06 | 12 |
| Inglês | 08 | 01 | 00 | 04 | 12 |
| Artes | 08 | 01 | 00 | 06 | 10 |

Fonte: Elaborado com base no Diário de Classe, ano referência 2017, turma “B”.

Quando isolamos a análise, as categorias desistência e evasão escolar para a disciplina de Português, 34 foram os alunos que pararam de estudar. Para Matemática, o número dos que abandonaram a escola chega a 33. De um modo geral, o que esses números mostram? Para alguns pesquisadores que analisam o fenômeno da evasão e da desistência escolar, não temos mais como separar uma categoria da outra. Os alunos que desistiram já foram em algum momento evadidos da mesma escola. Este dado nos parece bastante próximo daqueles coletados da escola cujos jovens foram entrevistados. Evasão e infrequência são expressões com sentidos aproximados de desistência para Jardimino e Araújo (2014).

De um modo ou de outro, essa mesma configuração faz-se presente, respeitando-se a diferença quantitativa, na Turma Única de 2018, do Ciclo III, conforme podemos observar no Quadro 3 na página seguinte.

Quadro 3. Desempenho escolar e avaliação da turma do ciclo III

| | Aprovado | Reprovado | Transferido | Desistente | Evadido |
|------------|----------|-----------|-------------|------------|---------|
| Português | 16 | 03 | 01 | 17 | 20 |
| Matemática | 16 | 04 | 01 | 17 | 19 |
| Geografia | 13 | 06 | 01 | 11 | 26 |
| Ciências | 17 | 02 | 01 | 19 | 18 |
| História | 15 | 04 | 01 | 20 | 17 |
| Inglês | 14 | 05 | 01 | 16 | 21 |
| Artes | 14 | 05 | 01 | 20 | 17 |

Fonte: Elaborado com base no Diário de Classe, ano referência 2018, turma “Única”.

Os dados referidos ao desempenho escolar – avaliação – registrados nos diários de classe do Ciclo III, ano 2017, a partir dos saberes de Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Inglês e Artes apontam que, dos 39 alunos, gênero masculino 18 e feminino 21, 25 foram aprovados. Vejamos o Quadro 4, com relação ao desempenho escolar e avaliação.

Quadro 4. Desempenho escolar e avaliação da turma do ciclo IV

| | Aprovado | Reprovado | Transferido | Desistente | Evadido |
|------------|----------|-----------|-------------|------------|---------|
| Português | 25 | 01 | 00 | 05 | 08 |
| Matemática | 25 | 02 | 00 | 05 | 06 |
| Geografia | 25 | 02 | 00 | 05 | 06 |
| Ciências | 25 | 01 | 00 | 08 | 05 |
| História | 25 | 02 | 00 | 06 | 06 |
| Inglês | 25 | 02 | 00 | 06 | 06 |
| Artes | 25 | 02 | 00 | 06 | 06 |

Fonte: Elaborado com base no Diário de Classe, ano referência 2017.

A média de alunos evadidos chega a 6,14% por disciplina. E desistentes chegam a 5,85%. Somados os percentuais de evasão e desistência, temos uma média de quase 12% por disciplina.

Os dados referidos ao desempenho escolar – avaliação, e registrados nos Diários de Classe do Ciclo IV, ano 2018, a partir dos saberes de Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Inglês e Artes apontam que, dos 40 alunos, gênero masculino 19 e feminino 21, temos uma média de 18,14% de jovens aprovados. O Quadro 5 que segue ilustra o que estamos afirmando.

Quadro 5. Desempenho escolar e avaliação da turma do ciclo IV

| | Aprovado | Reprovado | Transferido | Desistente | Evadido |
|------------|----------|-----------|-------------|------------|---------|
| Português | 21 | 03 | 02 | 10 | 04 |
| Matemática | 21 | 02 | 04 | 10 | 03 |
| Geografia | 21 | 1 | 5 | 8 | 5 |
| Ciências | 23 | 00 | 05 | 07 | 05 |
| História | 21 | 02 | 05 | 09 | 03 |
| Inglês | 21 | 00 | 06 | 08 | 04 |
| Artes | 20 | 03 | 05 | 09 | 03 |

Fonte: Elaborado com base no Diário de Classe, ano referência 2018.

A média de alunos evadidos chega a 3,14% por disciplina e de desistentes a 7,57%. Somados os percentuais de evasão e desistência, temos uma média 10,71% por disciplina. Segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 132):

Para a desistência, e tantos outros problemas ainda enfrentados por aqueles que frequentam as classes de EJA e por aqueles que defendem uma educação com qualidade social para jovens e adultos, urge a instituição de políticas públicas que garantem o direito à educação a quem foi cultural e socialmente excluído.

4.3 OS JOVENS E SUAS TRAJETÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Quadro 6. Trajetórias de escolarização na educação básica

| | Narrativas juvenis | |
|----------------------------|--|---|
| | Experiência no Ensino Fundamental | Experiência na Educação de Jovens e Adultos |
| Jovem A¹ | “Lembro pouco, fui retido no 3º, 5º e 6º ano e o meu comportamento não era bom.” | “Agora estou querendo estudar.” |
| Jovem B | “Era difícil no começo porque eu não queria seguir as regras. [...]. Regras da escola. Farda, tudo; eu não queria cumprir horários.” | “Na EJA eu melhorei bastante.” |
| Jovem C | “Foi bom.” | “Agora está sendo melhor porque já fiz o 8º ano a tarde e passei e estou estudo o mesmo |

¹ Para garantir o anonimato dos entrevistados, passamos a adotar a seguinte denominação: Jovem A, Jovem B, Jovem C, Jovem D e Jovem E.

| | | |
|----------------|---|--|
| | | assunto no Ciclo IV na EJA, ficou mais fácil para mim.” |
| Jovem D | “Foi muito bom aqui. Não deixaram estudar à tarde por que eu tinha 14 anos no 4º ano. Lá onde estudava eu não passei, os professores eram chatos e não gostavam de ensinar. Era difícil ter aula onde eu estudava.” | “Está bom, eu não estou faltando.” |
| Jovem E | “Eu estudei aqui mesmo, foi normal.” | “No momento normal. Eu estudo na EJA desde 2015, eu nunca passei.” |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A experiência no Ensino Fundamental do Ensino Regular dos jovens entrevistados é demonstrada por eles por meio de situações diferentes. Alguns percebem que a sua reprovação foi por causa do seu comportamento inadequado, que não conseguiam cumprir com as regras da escola, negligência da escola e professores, outros enfrentam a situação como até “normal”. Na EJA, as suas experiências são voltadas com o compromisso de interesse pelos estudos e constante frequência na escola. É possível observarmos a narrativa do Jovem C que fala sobre os saberes vivenciados por ele no 8º ano do Ensino Regular e que estão sendo repetidos no Ciclo IV. É compreendido aqui que os saberes do Ensino Regular não têm nenhuma diferença com a Modalidade da EJA. Vê-se que é necessário analisar, nessa modalidade de ensino, a importância de construir ações que melhorem as práticas cotidianas dos professores da EJA.

Por essa perspectiva, Arroyo (2007) levanta-nos a hipótese de que o direito dos jovens e adultos à educação continua sendo percebido, pelo olhar da escola, como universalização do ensino fundamental.

[...] A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares; não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade (p. 23).

O Jovem E estuda na EJA desde 2015 e nunca foi aprovado. Para esse jovem, a sua experiência da reprovação é considerada “normal”. Com o histórico de exclusão no ensino regular na idade e ano escolar considerados na faixa etária, qual o sentido para ele de aprender nas turmas da EJA? São jovens oriundos do fracasso escolar e

que experimentaram, na contramão do direito à escolarização, a exclusão dos espaços escolares. Essa experiência de fracasso escolar pode introjetar, no jovem, o sentimento de incapacidade, de não ser o suficientemente “inteligente e capaz”. Desse modo, e conforme Furtado (2015, p. 50) aponta, “Seus históricos apresentam situações de insucesso, quando ainda eram crianças, e agora, jovens, são submetidos às mesmas situações”. E aqui Arroyo (2007, p. 24) questiona e responde em seguida: “Como perceber esses jovens-adultos? Reconhecendo-os e entendendo-os pelo seu protagonismo”.

Esses jovens na sua infância e juventude são excluídos do ambiente escolar sem saber que a sua permanência na escola é apenas e meramente uma formalidade imposta à escola de manter (e informar) quantidade de alunos matriculados.

O Art. 205 da CF é claro ao afirmar que a educação é um direito de todos, direito esse que é violado nas escolas públicas de periferias, onde salas são lotadas de alunos, há professores desqualificados, material escolar e livros não são encontrados, não há merenda ou, quando há, não apresenta valor nutricional. No setor da administração escolar mais problemas, como cargo de gestão sendo ocupado a partir de critérios políticos. Em todo esse conflito, temos o fracasso escolar, e esses jovens que ainda estão em sala de aula podem (e geralmente o fazem) se evadir ou desistir dos estudos.

No Quadro 7 abaixo, apresentamos dados referentes à relação dos jovens com as disciplinas, as experiências no ensino fundamental e nas turmas da EJA.

Quadro 7. A relação com as disciplinas

| | Narrativas juvenis | |
|----------------|--|---|
| | Experiência no Ensino Fundamental | Experiência na Educação de Jovens e Adultos |
| Jovem A | “Era boa, mas não fazia as tarefas. Não gostava das disciplinas de Português e História.” | “Está bom gosto de português e história.” |
| Jovem B | “Gostava e ainda gosto bastante, é que eu conversava muito e tinha muitas amigas, mas agora eu sou tenho o meu irmão.” | “Normal, mas sendo que a maioria dos alunos não quer saber de estudar e eu e meu irmão estavam conversando demais e até o meu pai esteve aqui por isso e a diretora sugeriu |

| | | |
|----------------|--|---|
| | | para que eu e o meu irmão sentássemos juntos e na frente, agora não estou, mas envolvida com os outros alunos.” |
| Jovem C | “Gostava de todas, mas não conseguia entender as aulas por causa da bagunça dos alunos, a turma ficava bagunçando e os professores colocavam os mais bagunceiros para fora da sala.” | “Está bem, a noite é mais calma, é o 1º ano que estudo na EJA porque estou trabalhando.” |
| Jovem D | “Agora é boa.” | “Não tenho dificuldade, está bem.” |
| Jovem E | “Não sei dizer, conseguia entender a aula, mas não tinha interesse pelos estudos [...] a turma era muito bagunceira.” | “Normal, tem disciplina que o professor tem mais diálogo, e têm outras em que as aulas são bem chatinhas [...] o professor fala muito, gosto quando ele copia, porque a pessoa fica olhando e fazendo alguma coisa, tem professor que dialoga mais, tem professor que dar vontade de dormir. Agora tem os conteúdos que me chamam atenção dos Ciclos III e IV, eu percebi que às vezes são os mesmos assuntos e tarefas para os 2 Ciclos. Percebi, porque a minha esposa estudar aqui no Ciclo III, e no caderno dela tem a mesma tarefa que escrevo no meu caderno.” |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a realidade vivida pelos jovens entrevistados no ensino fundamental, com relação às disciplinas, eles afirmam a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, causada por eles mesmos por conta de infrequência, desmotivação, conversas e bagunças em sala de aula; situações observadas aqui, como a prática pedagógica inadequada e desenvolvida pelo docente em sala não faziam sentido para o discente. Tudo isso resultando na exclusão desses alunos pelos professores, pois, supõe-se, presumiam que os estudantes estavam na escola, porém fora da sala de aula. Como consequência, foram vítimas da reprovação, evasão e desistência, promovidas pelo próprio sistema de ensino.

Na EJA, essa vivência/percepção negativa com as disciplinas é percebida por alguns jovens como a ausência de diálogo com professores, pois os alunos são “treinados” desde o ensino fundamental com atividades de “cópia”, sem aprendizado,

uma prática de ensino inspirada na pedagogia tradicional, conservadora. Nesse contexto e de acordo com a fala do Jovem E: “[...] eu percebi que às vezes são os mesmos assuntos e tarefas para os 2 Ciclos – III e IV”.

Esses desencontros pedagógicos aproximam-se do que Leão (2007, p. 77) vai chamar de visão “escolocêntrica”.

Segundo esse olhar, os jovens chegam à escola com disposições e hábitos que entram em conflito com o ambiente e a cultura da escola desenvolvidos em suas famílias de origem ou produzidos pela vivência na pobreza. Essa perspectiva separa também os professores dos espaços de encontro e diálogo com os jovens. Além disso, a rotina escolar, a burocracia, a organização e as condições de trabalho impedem uma aproximação maior entre os atores. Os jovens estão ali para aprender – são estudantes –, e os adultos estão ali para ensinar – são professores.

Apresentamos no Quadro 8, a seguir, alguns fragmentos de narrativas juvenis sobre a sua relação com seus professores, o desafio pedagógico que atravessa tanto as experiências dos jovens no ensino fundamental regular quanto nas turmas de EJA. Sendo oriundos da escola regular, qual o sentido da escola em suas vidas?

Quadro 8. A relação professor-aluno

| | Narrativas juvenis | |
|----------------|---|---|
| | Experiência no Ensino Fundamental | Experiência na Educação de Jovens e Adultos |
| Jovem A | “Eu gostava, ela ensinava bem e eu entendia os conteúdos. Ela mandava todo mundo que estava na bagunça para a diretoria e lá a gente ficava sentado sem fazer nada. ” | “São legais, as aulas são mais explicações e menos tarefa, assim eu entendo mais.” “Está faltando professor de inglês e quem está passando essa aula é [...] (gestora adjunta).” |
| Jovem B | “Eu não era uma boa aluna. Por que os meus pais recebiam várias reclamações ao meu respeito [...] porque eu ficava conversando na sala de aula.” | “Para mim eles são ótimos, são atenciosos, não é difícil para mim, mas para os alunos mais velhos é mais difícil, o professor tem que ensinar de novo, o professor fica repetindo várias vezes o mesmo assunto na mesma aula, pra gente jovem pegar rápido para eles têm que ficar repetindo e a maioria dos alunos da nossa sala são adultos.” |
| Jovem C | “Escrevem muito, acho que ensinam bem. ” | “Está bem, eu entendo tudo.” |
| Jovem D | “Bom.” | “Não tenho nada para falar dos professores, apenas que eles escrevem e falam bastante.” |

| | | |
|----------------|--|--|
| Jovem E | <p>“Era melhor do que agora, mas não tinha muita motivação dos professores e ainda ficava ruim por causa do trabalho.”</p> <p>“Em 2015 desistir de estudar durante o dia e não podia estudar a noite por causa da idade, e eu queria estudar a noite por causa do trabalho, fiquei esperando completar a idade de 15 anos para estudar.”</p> | <p>“Gosto daqueles que tem conversa com a gente, brinca, tem afinidade com o aluno.”</p> |
|----------------|--|--|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas narrativas desses jovens na relação professor-aluno no Ensino Fundamental e na EJA, é percebido o descaso do sistema educacional, verificando-se a ausência de professores qualificados com a educação.

Alunos que, ao serem reprovados por motivos de bagunças, conversas em sala de aula, heterogeneidade na EJA, são classificados como alunos “sem futuro”. Marginalizados na comunidade escolar, como os bagunceiros da escola, desistentes, reprovados e evadidos, vão permanecendo na escola até que são transferidos para EJA.

O Jovem E fala que desistiu, por motivo de trabalho, de estudar à tarde e ficou esperando completar a idade de 15 anos para estudar na EJA. O referido aluno foi retido no 4º ano, em 2010, no turno da manhã, com médias baixas em todas as disciplinas e com 83% de frequência. Ele foi retido no 8º ano, em 2015, no turno da tarde, em todas as disciplinas, exceto em Inglês em que obteve média final 7,0; desistiu em 2017 e 2018 no Ciclo IV na EJA, nessa mesma escola.

É preciso refletir sobre o papel da escola, do professor, dos educandos. O professor precisa, antes de qualquer coisa, entender sua tarefa social dentro da sala de aula, para poder trabalhar um modelo educacional comprometido, de fato, com as transformações sociais; é necessário que a escola assuma seu papel, pois é impossível continuar a caminhada sem refletir a sua prática pedagógica e os saberes que atravessam e estruturam o denso e complexo cotidiano escolar.

O que está sendo posto para o trabalho do professor é o desafio, é o problema, no dizer de Paulo Freire (1979, p. 48). Ao introduzir o conceito de trabalhador social no processo de mudança, e aqui estamos pensando no papel do professor que atua na EJA, ele nos mostra que: “É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações: que a

estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens”.

E acrescentamos que os tensionamentos referidos à profissão docente, à prática docente e aos saberes são importantes para a discussão do tema formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 163). E, através deles, “[...] podemos refletir, por exemplo, sobre os aspectos que devem ser abordados na formação de professores nos dias atuais e na organização curricular dos cursos de formação”.

Na seção abaixo, apresentamos as narrativas sobre como os jovens pensam a escola. A aproximação comparativa se faz presente também no Quadro 9. A noção de escola que estamos sustentando nesta pesquisa é aquela em que há espaços para criação, para invenção dos que pensam e fazem o cotidiano escolar. Ela não é o lugar para e da “consciência bancária” da educação.

Quadro 9. Como eles pensam a escola

| | Narrativas juvenis | |
|----------------|--|--|
| | Experiência no Ensino Fundamental | Experiência na Educação de Jovens e Adultos |
| Jovem A | “Gostava, era legal.” | “A escola está boa, bem calma. ” |
| Jovem B | “No começo eu achava a escola ruim, até queria sair daqui, agora é normal para mim.” | “Está bem.” |
| Jovem C | “A escola é boa, não tenho nada para falar da escola.” | “A escola a noite é mais calma.” |
| Jovem D | “Aqui é tudo bom, não tenho o que falar.” | “A escola está boa.” |
| Jovem E | “Normal.” | “Precisa de mais estrutura e professores, não temos professor de inglês e tem aquele professor no limite (É aquele que não ensina bem).” |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os jovens atribuem pouco significado à escola. Por outro lado, a noção de “calma”, “mais calma”, pode refletir, pelo seu oposto, a dimensão de que a escola diurna é “barulhenta”, “eles não conseguem estudar”.

Entendemos que a escola, de um modo geral, lida com uma concepção monolítica sobre o que significa ser jovem. Suas demandas, o lugar social por onde

eles transitam e buscam afirmar as suas identidades; seja no bairro onde moram, na escola noturna, antes, na escola diurna, já que estamos analisando a trajetória de jovens que migraram para o ensino noturno. Em que medida, a escola pesquisada dialoga com seus alunos, crianças, adolescentes e jovens?

Nessa direção, Marques (1997, p. 73) nos dá pistas para pensarmos os sentidos que a escola pode produzir junto aos jovens. No seu estudo sobre a relação entre o jovem e a escola noturna, ela descobriu que a “escola era o ponto de encontro para a ida do grupo aos bailes de pagode e de outros bairros vizinhos”.

Algumas falas indicam que a escola é “boa, mais calma à noite e normal” para a maioria dos jovens entrevistados; eles “preferem” não falar muito, exceto o Jovem E, que enfatiza a ausência de mais estrutura, a falta de professor de Inglês e o “professor que não ensina bem”. Ao longo das entrevistas, observamos que as conversas “com intenção” pareciam não fluir com os jovens. Talvez seja uma dificuldade dos pesquisadores diante do tempo burocrático da pesquisa e até mesmo dos “laços de confiança” que não foram produzidos na relação com os jovens. Chegamos lá para coletar informações junto a eles. O caminho inverso, ou seja, ainda não o fizemos no sentido de pensar junto com eles o papel da escola em suas vidas.

O ambiente escolar, para ser satisfatório, tem que ser transformado para o acolhimento dos alunos, que é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de curiosidades e que vai para a sala de aula buscar novas experiências e conhecimentos, como, por exemplo, aulas interativas, criativas, reflexivas, fáceis e participativas. Depois disso, o principal não é a matrícula desse aluno, mas, sim, a permanência desses jovens e adultos na escola, para que produzam conhecimentos e se tornem sujeitos mais ativos, participativos e cresçam cultural, social e economicamente no meio social em que vivem.

No Quadro 10, buscamos conhecer o desempenho escolar no ensino fundamental regular e nas turmas da EJA.

Quadro 10. A relação com o desempenho escolar

| | Narrativas juvenis | |
|----------------|--|--|
| | Experiência no Ensino Fundamental | Experiência na Educação de Jovens e Adultos |
| Jovem A | Tem histórico de reprovação. | Tem histórica desistência e reprovação. |

| | | |
|----------------|--|---|
| | <p>“Triste, mas já sabia que seria reprovado por causa do meu comportamento, não era bom. Era mau, bem mau [...] bagunçava muito na sala com outros colegas.”</p> | <p>“Foi por falta e desistência e depois eu pedir a diretora para estudar à tarde em 2018 e desistir [...] porque a minha idade não era boa para estar no meio dos meninos, a minha idade é muita avançada, a minha e da minha irmã.”</p> |
| Jovem B | <p>Tem histórico de reprovação. “Normal, eu já sabia que seria reprovada porque conversava demais.”</p> | <p>Tem histórico de reprovação. “Estudei a noite e voltei para tarde em 2018 e voltei nesse mesmo ano para noite [...] porque a tarde estava tendo muitas brigas e por causa da minha [...] idade. A minha idade é avançada e o meu tipo (físico) para série que estava fazendo a tarde, e porque a tarde só tem mais crianças. ” “Confundi muito, foi por isso que decidir ficar apenas a noite na EJA.”</p> |
| Jovem C | <p>“Tem histórico de reprovação.” “Sentir um pouco ruim, até o meu padrasto esteve aqui na escola e eu faltava muito.” “Foi por alta de atenção minha também, eu sou culpado, me dediquei aos estudos depois para não ficar mais atrasado e na sala tinha muito alunos e tinha muita bagunça. Os professores só deixavam na sala quem queria estudar.”</p> | <p>Não tem histórico de reprovação, desistência ou evasão.</p> |
| Jovem D | <p>Tem histórico de reprovação e desistência. “Ruim, fiquei atrasado nos estudos.”</p> | <p>Tem histórico de reprovação e desistência. “Sim, por causa do trabalho eu desistir de estudar.”</p> |
| Jovem E | <p>Tem histórico de reprovação. “Foi com a professora [...], ela era muito rígida, aquela que pega no pé mesmo. A aula era cansativa.”</p> | <p>Tem histórico de desistência. “Por causa do trabalho.”</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das histórias de vida dos jovens entrevistados, a retenção, a desistência e a evasão são a regra que atravessa a vida escolar desses sujeitos. Quando propomos localizar o aluno nos processos de escolarização, tanto no ensino fundamental regular quanto nas turmas da EJA, um ponto de interseção os une: a falta

de respeito ao direito à educação. Os registros de retenção, desistência e evasão são os seguintes:

- O Jovem A foi retido no 3º ano, em 2010, com média baixa nas disciplinas de Português e História; foi retido no 5º ano, em 2013, no horário matutino, nessa escola. No 6º ano foi retido 2 vezes, nos anos de 2015 e 2016, à tarde; em 2017, foi retido, à noite, no Ciclo III da EJA. E, em 2018, foi desistente do 6º ano, à tarde.
- A Jovem B tem histórico de retenção no 2º ano, em 2010, em outra escola da rede municipal de Cabedelo. Nessa escola foi retida no 4º ano, em 2013, com média baixa nas disciplinas de Geografia, Matemática e Artes; foi retida no 6º ano, em 2016, à tarde, com média baixa em todas as disciplinas; no 6º ano, foi retida no Ciclo III da EJA, em 2017; em 2018, começou a estudar à tarde, no 6º ano, e voltou para o turno da noite no Ciclo III, no 2º semestre, e foi novamente retida em todas as disciplinas.
- O Jovem C foi retido em 2014 com médias baixa em todas as disciplinas com 75% de frequência; foi retido em 2015, também com médias baixa em todas as disciplinas, exceto na disciplina de Inglês, com média final 8,8, e na disciplina de Educação Física, com média final 8,7, no 6º ano do ensino regular nessa escola.
- O entrevistado “D” começou a estudar nessa escola, em 2015, no Ciclo II da EJA (4º ano), no turno da noite; foi desistente em 2016.2, no Ciclo III (7º ano); desistente em 2017, no 7º ano, no turno da tarde, e retido em 2018, com médias baixas em todas as disciplinas, exceto em Ciências, com média final 8,4, e na disciplina Inglês, com média final 8,8, no Ciclo III (7º ano), no turno da noite.
- E o estudante “E” foi retido no 4º ano, em 2010, no turno da manhã, com médias baixas em todas as disciplinas, embora tivesse 83% de frequência; foi retido no 8º ano, em 2015, no turno da tarde, em todas as disciplinas, exceto em Inglês, com a média final 7,0; desistiu em 2017 e em 2018, no Ciclo IV, na EJA, nessa mesma escola.

O que podemos extrair da complexidade dessas histórias produzidas por trajetórias descontínuas na Educação Básica regular? Trata-se de um dado recorrente: jovens são conduzidos precocemente para as turmas da noite pelo próprio

sistema de ensino, como podemos perceber na análise de Jardimino e Araújo (2014, p. 184), ao apontar para o processo de migração nas turmas regulares da Educação Básica:

Definido por diferentes autores como grande presença de jovens na EJA, este fenômeno – o processo de migração de estudantes das classes regulares da Educação Básica para as turmas ofertadas nesta modalidade – vem ocorrendo com pessoas cada vez mais jovens, o que denuncia uma realidade que precisa ser melhor compreendida e estudada. Para isto, é necessária uma análise das variáveis que determinam o fenômeno e seus desdobramentos, visto que este fato traz consequências tanto para a modalidade da EJA e a prática docente, quanto para o sujeito que nela se insere.

Nos itens escola e trabalho, escolaridade a que pretende chegar e seus projetos para o futuro, buscávamos compreender como o jovem vai experimentando os sentidos de ser-jovem, os processos de transição entre a adolescência e a vida adulta. Como bem nos afirma Melucci (1997, p. 9), em tempos contemporâneos, de fato, “a juventude não é mais somente uma condição biológica (sic) mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição”.

Em nossas entrevistas verificamos que apenas dois jovens dividem o tempo da escola com o trabalho, como podemos observar no Quadro 11 abaixo na página seguinte.

Quadro 11. Escola e trabalho

| | Narrativas juvenis | |
|----------------|-----------------------------------|---|
| | Experiência no Ensino Fundamental | Experiência na Educação de Jovens e Adultos |
| Jovem A | “Estudava e não trabalhava.” | “Estuda e não trabalha.” |
| Jovem B | “Estudava e não trabalhava.” | “Estuda e não trabalha.” |
| Jovem C | “Estudava e não trabalhava.” | “Estuda e trabalha.” |
| Jovem D | “Estudava e não trabalhava.” | “Estuda e trabalha.” |
| Jovem E | “Estudava e trabalhava.” | “Estuda e não trabalha.” |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A inserção do jovem no mercado de trabalho é marcada pela informalidade. O Jovem C trabalha atualmente numa marcenaria, produzindo móveis e sem vínculo de trabalho. O mesmo ocorre com o Jovem D, que já tem histórico de evasão escolar no ensino fundamental regular em função do trabalho e atualmente trabalha numa

oficina de lava a jato. O Jovem E tem histórico de evasão quando estava matriculado no ensino fundamental. Nesse período, ele trabalhou, na informalidade, numa padaria do seu bairro.

E aqui polemizamos: Qual o lugar do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com a escola? Haveria cursos focando emprego e renda para os jovens da EJA? Entre avanços e recuos no direito à educação,

O retorno à escola não é acompanhado de condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem, se considerarmos que esses jovens adultos, que enfrentaram realidades de trabalho, família e, em algumas situações, maternidade ou paternidade precoces, desemprego, assumindo muitas vezes responsabilidades que são de uma pessoa adulta. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 186).

No Quadro 12, como observamos, os jovens afirmam que desejam concluir a educação básica. Apenas o Jovem B informa que pretende chegar à universidade. Entre desafios e o desejo de “terminar tudo”, nos parece que a escola, de uma certa forma, ainda produz um certo sentido para os jovens. Ou seriam eles tolerantes frente à intolerância do sistema de ensino?

Quadro 12. Nível de escolaridade a que pretende chegar

| | Narrativas juvenis |
|----------------|---------------------------------|
| Jovem A | “Eu quero terminar tudo.” |
| Jovem B | “Terminar e fazer a faculdade.” |
| Jovem C | “Terminar com os estudos.” |
| Jovem D | “Terminar com os estudos.” |
| Jovem E | “Terminar os estudos” |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de, em sua trajetória escolar, veem-se tantas reprovações, desistências e evasão, sendo excluídos da sala de aula regular, os sujeitos ainda buscam a EJA ou para ela são encaminhados pelo próprio sistema de ensino, pois desejam terminar os estudos e alguns desejam ter um curso superior.

No item Projetos para o futuro, o nível de escolaridade a que eles pretendem chegar é um pouco mais explicado. Os projetos confirmam o lugar que eles buscam afirmar no contexto em que vivem, marcado, sobretudo, pela pobreza. São jovens que vivem situações socioeconômicas desfavoráveis. De alguma forma, percebê-los

como protagonistas é buscar superar o cidadão de “segunda classe”, como, historicamente, esses sujeitos são produzidos.

Quadro 13. Projetos para o futuro

| | Narrativas juvenis |
|----------------|--|
| Jovem A | “Ter casa própria, ter família e ser policial.” |
| Jovem B | “Trabalhar para conseguir fazer o meu curso de medicina.” |
| Jovem C | “Terminar os meus estudos para ter um trabalho melhor, que ganhe mais e que seja digno.” |
| Jovem D | “Fazer faculdade no curso de informática, o meu sonho é ser militar.” |
| Jovem E | “Trabalhar e terminar os estudos.” |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O objetivo de continuar estudando, segundo os alunos entrevistados, é por satisfação pessoal, conquista de um direito, sensação de capacidades e dignidade, ou, simplesmente, obterem um diploma e, mais comum, conseguirem um trabalho melhor e mudarem a situação econômica na qual se encontram atualmente. A escola é, para eles, o meio para conseguirem um trabalho melhor. Muitos deles apenas buscam a certificação, não importa se aprenderam algo ou não, se poderão exercer os seus direitos e deveres na sociedade em que então inseridos, praticar a cidadania. E aqui retomamos a questão: Qual o lugar que a escola ocupa em suas vidas, tendo em vista que essa mesma instituição de ensino os lançou compulsoriamente para o ensino noturno?

Por essa perspectiva, Haddad (2017) assinala que para entender a educação como um direito humano, os sistemas escolares são fundamentais para garantir a materialidade desse mesmo direito. Desse modo, cabe, portanto, aos sistemas de ensino “[...] viabilizar e estimular o acesso e a permanência do aluno jovem trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores das esferas públicas” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 189).

5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A pesquisa discute o lugar que a escola ocupa na vida dos jovens. Reconhecendo seus limites, é visível o distanciamento da instituição com relação aos jovens. Algumas variáveis nos ajudam a confirmar este distanciamento. Neste sentido e diante dos desafios que atravessam o chão da escola para jovens, e não podemos excluir os adultos e idosos da EJA, a título de sugestões e reflexões, seria possível:

- A escola identificar alunos do ensino regular com dificuldades de aprendizado e realizar projetos ou reforços para que eles não fiquem com distorção de idade/série.
- Capacitar os professores e supervisores para melhorar a qualidade de educação oferecida pela instituição.
- Repensar a metodologia e estratégias de ensino. Os saberes têm que fazer sentido para os alunos do ensino regular e os da EJA. Percebemos, nas entrevistas, que alunos achavam as aulas cansativas, rejeitavam professores que promovem a “instrumentalização” do conhecimento a partir das cópias de conteúdos, professores sem diálogo e, ainda mais preocupante, professores que não fazem planejamento – conteúdos e atividades trabalhados nos Ciclos III e IV iguais, sem respeito às diferenças de nível e expectativas dos alunos.
- Não deixar salas de aulas lotadas de alunos no ensino regular, principalmente nos anos iniciais.
- Fazer solicitações de material didático (livros) ou, quando das atividades do planejamento, elaborar apostilas ou cadernos de atividades e conteúdos adequados para os alunos, respeitando as experiências singulares dos sujeitos da EJA.
- Eleições para gestão escolar, é importante para comunidade escolar e para a gestão escolar, pois esta poderá trabalhar com o modelo de gestão participativa.
- Pensar e fazer o cotidiano escolar, estabelecendo aproximações importantes junto à comunidade em que a escola está inserida.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/700-passoapasso9anos-pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, L. A. O. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- HADDAD, S. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In: CATELLI JR, Roberto (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.
- LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARQUES, M. O. da S. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, nº 5, Set/Out/Nov/Dez 1997, nº 6, p. 63-75.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, nº 5, Set/Out/Nov/Dez 1997, nº 6, p. 5-14.
- WACQUANT, L. **Punir os pobres**. A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003.
- WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLASCO BRASIL, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - ENTREVISTAS

PARTE 1

QUESTÕES REFERENTES ÀS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA

1.1 Ensino Fundamental

Idade: _____ Série/Ano escolar: _____ Sexo: () feminino Masculino ()

1. Gostaria de conhecer como foi a sua experiência no Ensino Fundamental.
2. A sua relação com as disciplinas.
3. A sua relação com os professores.
4. A sua relação com a escola.
5. Tem histórico de aprovação, reprovação, desistência ou retenção?
6. Se houve retenção, como foi para você?
7. O que você poderia sugerir à escola para não promover o sujeito da retenção?

1.2 Ensino Fundamental nas Turmas da EJA

1. Como está sendo a sua experiência nas turmas de EJA?
2. A sua relação com as disciplinas.
3. A sua relação com os professores.
4. A sua relação com a escola.
5. Tem histórico de aprovação, reprovação, desistência ou evasão?
6. Apenas estuda ou estuda e trabalha?
7. A qual nível de escolaridade você pretende chegar?
8. Quais são seus projetos para o futuro?

ANEXO

Anexo 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Educação de Jovens e Adultos e Trajetórias de Escolarização e está sendo desenvolvida pelo (s) pesquisador (es) Rosângela Lopes da Silva aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Prof. (a) Eduardo Antonio de Pontes Costa.

Os objetivos do estudo são: a) identificar as trajetórias formativas no processo de escolarização; b) analisar dados referentes ao perfil do aluno, à matrícula, à aprovação, à reprovação e à desistência nos anos de 2017 e 2018; c) analisar nas fichas individuais e Diários de Classe como eles são categorizados pelo discurso pedagógico; e d) revelar e analisar a sua relação com os saberes do livro didático, da escola e do professor.

A finalidade deste trabalho é contribuir para reflexões sobre as trajetórias escolares dos jovens no campo da Educação de Jovens e Adultos no sentido de compreender a relação entre a retenção e a evasão escolar.

Solicitamos a sua colaboração para participar da pesquisa, a partir de uma entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

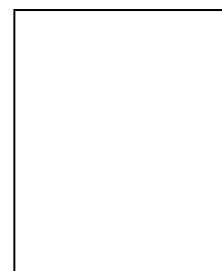
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)
Espaço para impressão dactiloscópica



Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Rosangela Lopes da Silva – (83) 987143901.

Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal Plácido de Almeida, Rua Siqueira Campos, S/N, Renascer, Cabedelo/PB.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo